

5. Процесс формирования лидерских качеств должен носить стабильный, непрекращающийся характер и основываться на решении задач в моделируемых педагогом ситуациях, в которых бы студент проявлял акт лидерства. **Акт лидерства** – это действие или поступок человека по отношению к окружающим (последователям), основанный на личностном желании в выполнении руководящей роли с помощью имеющегося личностного влияния при решении поставленной задачи и направленный на оптимизацию межличностных отношений в группе.

Литература

1. Психология управления. Краткий курс лекций. 2017. Режим доступа: https://studme.org/1376102530600/psihologiya/lichnost_harakteristiki_sposobnosti#82 (дата обращения: 26.09.2017)
2. Психологический словарь. 2017. Режим доступа: https://studme.org/1376102530600/psihologiya/lichnost_harakteristiki_sposobnosti#82 (дата обращения: 26.09.2017).
3. Симоненко В.Д., Ретивых М.В. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение». В 2-х книгах. – Брянск: Изд-во Брянского гос. ун-та, 2003. – 174 с.
4. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 368 с.

Н.В. Барышников

Пятигорский государственный университет

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ

В настоящее время в теоретической методике обучения иностранным языкам накопилось немало проблем, которые исследуются в течение длительного времени, но ввиду недостаточной результативности исследовательских работ многие из них не утрачивают своей актуальности. Одной из таких проблем является, по нашему мнению, обучение культуре страны изучаемого языка, многие аспекты которой до сего времени остаются дискуссионными и исследователи не могут прийти к единому мнению.

Цель данной статьи – рассмотреть наиболее острые, животрепещущие аспекты проблемы обучения культуре страны изучаемого языка, в терминологии компетентностного подхода, речь идёт об аспектах проблемы формирования иноязычной социокультурной компетенции.

Для дальнейшего изложения важно заметить, что на современную методику обучения иностранным языкам, как и на другие гуманитарные

науки, значительное влияние оказывает тенденция к мифологизации гуманитарного знания, «когда возрастает интерес к мистицизму, расцветает квазинаучное мифотворчество, оккультизм и магия, когда переход от науки к мифу становятся нормой в условиях релятивистских настроений и безбрежного скептицизма» [1, с. 1]. Достаточно упомянуть мифологизированные методы и концепции обучения иностранным языкам: метод Илоны Давыдовой, метод Intel, ритмопедия, суггестопедия концепция иноязычного образования и др., которые правомерно квалифицировать как квазинаучное мифотворчество.

Квазинаучная сторона методики обучения иностранным языкам, не встречая должного сопротивления, аргументированных доводов, усиливает свои позиции. Подтверждение тому находим у философов: «Представители квазинаучного мифотворчества, – пишет В.М Найдыш, – пытаются выдать свою деятельность за особую высшую форму познания, которая якобы способна в ближайшее время заменить традиционные научные системы экспериментального и теоретического поиска» [2, с. 9]. Таким образом, в эпоху плюрализма мнений методика обучения иностранным языкам не смогла оказать сопротивление квазинаучному мифотворчеству.

Сегодня методика нуждается в пересмотре её методологических и теоретических основ, цель которой отграничить рациональное и мифологическое, т. к. их взаимопроникновение является одной из причин методологических сбоев в теоретической методике обучения иностранным языкам.

Дифференциация рационального и мифологического высвечивает ключевые вопросы, на которые сегодня отсутствуют убедительные ответы.

Обратимся к рассмотрению некоторых из них.

Вопрос первый: какие компоненты культуры целесообразно использовать в обучении иностранным языкам?

В методической литературе мы не нашли ответа на данный вопрос, в поисках которого мы обратились к трудам культурологов и философов. О понятии «культура» в культурологии и философии ведутся многолетние дискуссии, поскольку общеизвестна многозначность данного термина.

По данным культурологов, в настоящее время насчитывается более шестисот определений культуры. Философы утверждают, что культура амбивалентна, что она существует как двуединый процесс. Дуальность культуры проявляется в бесконечном разнообразии её форм. Для лингводидактики, как очевидно, требуется минимизация форм культуры, важно определить одну из них, возможно две, но не бесконечное множество.

Можно допустить, что трудность поиска ответа на поставленный вопрос связана с некорректной формулировкой цели обучения иностранным языкам, а именно овладеть, проникнуть в культуру страны изучаемого языка, сформировать бикультурную личность изучающего иностранный язык. Подобные цели, как очевидно, оказались невыполнимыми в условиях монокультурной образовательной среды.

Рассуждения в данном направлении приводят нас к обоснованному выводу о том, что в процессе обучения иностранному языку правомерно говорить лишь об ознакомлении с определёнными культурными фактами страны изучаемого языка на расстоянии.

Таким образом, на поставленный вопрос можно ответить однозначно: культуре страны изучаемого языка в условиях монокультурной образовательной среды обучить невозможно, реально достижимой целью является ознакомление обучающихся с отдельными культурными фактами страны изучаемого языка.

Чтобы иметь более обстоятельное представление о культуре страны изучаемого языка необходимо достаточно длительное пребывание в ней, что позволит приобщиться к ней, почувствовать своеобразный «аромат» культуры страны изучаемого языка.

Вопрос второй: что означает бахтинский «диалог культур» в методике обучения иностранным языкам?

Многие авторы полагают, что реальный диалог культур имеет место уже на этапе овладения обучающимися иноязычной коммуникативной компетенцией. В частности, А.Л. Бердичевский утверждает, что обучение иностранным языкам в контексте диалога культур обеспечивает формирование межкультурной компетенции, которую автор определяет как «умение общаться с представителями другой культуры, включающее способность к пониманию ограниченности своего собственного языка и умения переключиться при встрече с другой культурой на другие языковые и неязыковые нормы поведения» [2, с. 18]. Такое определение межкультурной компетенции вызывает серьёзные возражения, хотя бы уже потому, что, автор априори считает, что межкультурный диалог может иметь место на каком угодно языке, только не на русском. И в этой связи становится понятно, что предписание ограничить родной язык адресовано, партнёру по межкультурному диалогу, представляющему российскую культуру. Трудно согласиться с утверждением автора о том, что межкультурное обучение иностранным языкам создает у обучающихся новое культурное сознание, позволяющее при контактах с другой культурой понять иной образ жизни, иные ценности, по-иному подойти к своим ценностям [3].

На данную проблему мы смотрим с иных позиций, а именно: овладевая иностранным языком, знакомясь с иным образом жизни и иными

ценностями опосредованно или виртуально, обучающиеся не утрачивают своего менталитета, не становятся иностранцами. Более того, стремиться к подобной трансформации менталитета у обучающихся нет никакой необходимости.

В этой связи представляется существенным в процессе обучения иностранным языкам не переусердствовать в привитии стремления понимать иной образ жизни и иные ценности.

Важно отдавать отчёт в том, что студенческая языковая аудитория – это не плавильный тигель, в котором цельные языковые личности юных россиян переплавляются во второсортных носителей изучаемого языка. Надо, наконец, в этой дискуссии поставить точку и определить, что процесс овладения иноязычными компетенциями не должен способствовать 'мутации' сознания обучающихся. Во избежание этого нужно соблюдать золотое правило: овладение иноязычными компетенциями самого высокого уровня предусматривает понимание образа жизни, жизненных ценностей своих потенциальных партнеров по межкультурной коммуникации, но не предполагает их принятия и руководства ими. Важнее всего сохранять и приумножать свои ценности, и в результате ознакомления с культурой страны изучаемого языка недопустимо и даже вредно по-иному подходить к своим ценностям.

Таким образом, «бахтинский диалог культур» в лингводидактическом контексте – это красивая метафора, поскольку обучение иностранным языкам в российских образовательных учреждениях осуществляется в монокультурной среде. Культуры друг с другом не диалогизируют.

Имеются серьёзные наработки по созданию концепции рецептивного страноведения [4], которые необходимо интенсивно продолжать коллективными усилиями.

Вопрос третий: возможно ли, чтобы в процессе обучения иностранным языкам в результате контакта двух культур могла бы образоваться третья?

Ряд отечественных и зарубежных авторов утверждают, что формирование межкультурной компетенции ведет к «образованию третьей культуры личности», характеризующейся новым взглядом на свое собственное существование и на собственную личность и промежуточным положением между родной и иностранной культурой [3, с. 18–19]. Аналогичную точку зрения высказывает Р.П. Мильруд, который считает, что «третья» культура школьников, изучающих английский язык, «по многим признакам развивается не только в реальном соприкосновении обучающихся с иными культурами, но и на занятиях английским языком» [5, с. 6].

Мы считаем, что дело тут вовсе не в третьей культуре, которая представляется нам, ни чем иным, как очередным мифом с мощным идеологическим зарядом разрушительного характера. Миф о третьей культуре потребовался для того, чтобы убедить легковверных последователей концепции межкультурного обучения иностранным языкам, скрытая суть которой заключается в отстранении обучающихся от родной культуры, в формировании нового взгляда на своё «Я». Несомненно, овладение иноязычными компетенциями и ознакомление с фактами культуры стран изучаемых языков расширяет общекультурный кругозор обучающихся, однако, утверждения об образовании третьей культуры личности и о промежуточном положении между родной и культурой страны изучаемого языка представляется несостоятельным. Доказательством этому может послужить многолетний опыт формирования многоязычных личностей в институте переводоведения и многоязычия ПГУ. В течение более пятнадцати лет студенты изучают четыре иностранных языка, без каких бы то ни было признаков раздвоения (расчленения) личностей и балансирования между пятью культурами.

Вопрос четвёртый: какой может быть реально достижимая цель ознакомления обучающихся с культурой страны изучаемого языка?

Для каждого типа образовательных организаций необходимо разработать уровень ознакомления с культурными фактами страны изучаемого языка.

Исключить из образовательной практики приёмы и способы формирования социокультурной компетенции, включающие в себя элементы идеологического воздействия на обучающихся, а также такие методические предписания, как:

- подражать в общении своим инофонным партнерам по межкультурному взаимодействию;
- овладевать речеповеденческими стратегиями и тактиками своих инофонных собеседников;
- инкорпорироваться в культуру своего иностранного собеседника;
- отречься от собственного языка, полностью аккультурироваться;
- отказаться от своих ценностей, обрести ценностные ориентиры, свойственные инофонным партнерам по коммуникации.

Таким образом, проблемы обучения культуре страны изучаемых иностранных языков исследуются в отечественной методике весьма активно, однако нельзя сказать, что результативно.

Необходима разработка новых методологических основ ознакомления обучающимися с фактами культуры страны изучаемого языка.

Вопрос пятый: для чего мы изучаем иностранные языки?

В контексте рассматриваемых проблем языка и культур поставленный вопрос не кажется риторическим. Цель обучения иностранным языкам большая и благодарная, она, как известно, заключается в формировании полноценной иноязычной коммуникативной компетенции, владение которой обеспечивает равностатусную коммуникацию с представителями различных языков и культур. И в этой связи непозволительно омрачать межкультурный диалог политическими подоплёками, идеологическими манипуляциями, которые, к сожалению, очень часто встречаются в практике межкультурного взаимодействия. Особенно эта тенденция усилилась в период действия экономических санкций против России.

Если до недавнего времени наши зарубежные партнёры хотя бы скрывали своё истинное отношение к России, то сегодня, отпустив ей громкую пощёчину в виде экономических санкций, они исповедуют новые правила диалога культур, типа: мы с вами будем разговаривать, если вы будете молчать. Вот такой монолог в диалоге?

На вопрос, для чего нам изучать иностранные языки, наш ответ прост и ясен: в образовательных учреждениях РФ различного типа обучающиеся изучают несколько иностранных языков для того, чтобы Россия была на передовых рубежах развития цивилизационных процессов; чтобы обеспечить новому поколению граждан страны возможность участвовать в открытом межкультурном диалоге; чтобы на всех языках представить нашу страну не в искажённом, уродливом виде, а во всей её неугасающей красоте.

Литература

1. Барышников П.Н. Миф и метафора: лингвофилософский подход. – СПб.: Алетея, 2010.
2. Найдыш В.М. Философия мифологии от Античности до эпохи Романтизма. – М.: Гардарики, 2002.
3. Бердичевский А.А. Содержание обучения иностранному языку на основе базовой культуры личности // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 2. – С. 17–20.
4. Вартанов А.В. Обучение межкультурной коммуникации в монокультурной образовательной среде: монография. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2009.
5. Мильруд Р.П. Культурное самоопределение в образовательном курсе английского языка // Иностранный язык в школе. – 2016. – № 7. – С. 2–8.